

Teste de um Modelo Integrativo de Conflito e Enriquecimento Trabalho-Estudo

Cláudia Andrade*

Resumo

Objetivo: este artigo tem como objetivo testar, com recurso a equações estruturais, um modelo de antecedentes do conflito e do enriquecimento da relação trabalho-estudo. **Método:** na investigação, participaram 87 estudantes-trabalhadores a frequentar uma licenciatura, de ambos os sexos (24 homens e 63 mulheres). **Resultados:** o número de horas de trabalho e a autoeficácia académica apresentam relações com o conflito trabalho-estudo. O apoio dado pelos colegas e a autoeficácia académica surgem relacionados com o enriquecimento trabalho-estudo. Como previsto, tanto o conflito como o enriquecimento trabalho-estudo apresentam relações com a satisfação com o desempenho académico. **Conclusão:** considerando que as instituições de ensino superior pretendem proporcionar a aprendizagem ao longo da vida, de forma crescente, a uma população estudantil que concilia os estudos com o trabalho, é decisivo aprofundar o conhecimento do modo como o trabalho pode influenciar negativa e positivamente o estudo a fim de orientar decisões informadas para os estudantes e promover práticas educacionais cada vez mais inclusivas.

Palavras-chave: conflito trabalho-estudo, enriquecimento trabalho-estudo, estudantes do ensino superior, trabalho.

* Doutora em psicologia social, pesquisadora do Centro de Psicologia da Universidade do Porto, professora de psicologia social e das organizações, diretora do Departamento de Comunicação e Ciências Empresariais, vice-presidente do Conselho Científico da Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra (ESEC), Portugal. **E-mail:** mcandrade@esec.pt

Recibido: 7 de noviembre del 2016

Aprobado: 7 de septiembre del 2017

Cómo citar este artículo: Andrade, C. (2017). Teste de um Modelo Integrativo de Conflito e Enriquecimento Trabalho-Estudo. *Pensando Psicología*, 13(22), 77-87. doi: <https://doi.org/10.16925/pe.v13i22.1990>



Testing an integrative work-study conflict and enrichment model

Abstract

Purpose: The article aims to test, using structural equations, a work-study relationship conflict and enrichment background model. *Method:* 87 students-workers of a bachelor's degree, of both sexes (24 men and 63 women), participated. *Results:* The number of working hours and academic self-efficacy are related to the work-study conflict. Peer support and academic self-efficacy stem from work-study enrichment. As might be expected, both work-study conflict and enrichment are related to satisfaction with academic development. *Conclusion:* Given that higher education institutions aim to increasingly provide lifelong learning to a student population that reconciles studies with work, it is important to deepen the understanding of how work can influence study negatively and positively, in order to guide informed decisions for students and promote more inclusive educational practices.

Keywords: work-study conflict, work-study enrichment, higher education students, work.

Prueba de un modelo integrador de conflicto y enriquecimiento trabajo-estudio

Resumen

Objetivo: el artículo tiene el propósito de probar, utilizando ecuaciones estructurales, un modelo de antecedentes del conflicto y el enriquecimiento de la relación trabajo-estudio. *Método:* participaron 87 estudiantes-trabajadores de una licenciatura, de ambos sexos (24 hombres y 63 mujeres). *Resultados:* el número de horas de trabajo y la autoeficacia académica presentan relaciones con el conflicto trabajo-estudio. El apoyo brindado por compañeros y la autoeficacia académica surgen relacionados al enriquecimiento trabajo-estudio. Como era de esperarse, tanto el conflicto como el enriquecimiento trabajo-estudio presentan relaciones con la satisfacción con el desarrollo académico. *Conclusión:* teniendo en cuenta que las instituciones de educación superior pretenden proporcionar el aprendizaje a lo largo de la vida, de forma creciente, a una población estudiantil que concilia los estudios con el trabajo, es importante profundizar el conocimiento del modo como el trabajo puede influir negativa y positivamente el estudio con el fin de orientar decisiones informadas para los estudiantes y promover prácticas educativas cada vez más incluyentes.

Palabras clave: conflicto trabajo-estudio, enriquecimiento trabajo-estudio, estudiantes de educación superior, trabajo.

Introdução

Trabalhar enquanto se estuda no ensino superior é uma realidade com longa tradição em alguns países. Park e Sprung (2013) indicam que, para o contexto americano, 80 % dos estudantes de licenciatura dedicam, em média, 30 horas por semana a uma atividade profissional remunerada. Na Europa, de acordo com os indicadores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2013), o número de estudantes que têm uma atividade profissional enquanto estuda no ensino superior tem vindo a aumentar. Vários autores referem que, não sendo uma realidade ainda muito expressiva em Portugal, o incentivo ao investimento na educação por períodos mais prolongados com vista ao aumento da qualificação que permita melhor inserção no mercado de trabalho, tem sido uma realidade no contexto português (Amorim, Azevedo e Coimbra, 2010; Martins, Mauritti e Costa, 2005), o que poderá revelar-se numa tendência para o crescimento da conciliação dos estudos com trabalho remunerado (McNall e Michel, 2011). Por ser uma realidade recente, no contexto nacional, e em crescimento, não tem sido alvo de muitas investigações. Contudo, atendendo à especificidade dos contextos sociais e culturais, vários autores apontam para a importância de se analisar os efeitos da conciliação do estudo com o trabalho, em diferentes países e culturas (Butler, 2007; Park e Sprung, 2013), sendo que o objectivo deste artigo se inscreve nessa linha.

Estudar no Ensino Superior e Trabalhar: como se concilia?

Diversos estudos têm procurado identificar os possíveis efeitos do trabalho no estudo. Os resultados encontrados, contudo, identificam tanto efeitos negativos como positivos. Ao nível dos efeitos negativos, os estudos revelam que quem estuda e trabalha apresenta baixo rendimento escolar (Warren, 2002), falta de tempo para cumprir as exigências tanto no contexto académico como no local de trabalho (Lingard, 2007), resultados académicos mais fracos do que os estudantes que não trabalham (Barke et al., 2000; Butler, 2007; Deros e Ryan, 2008; Markel e Frone, 1998), menos investimento no estudo (Hall, 2010), maiores níveis de estresse e fadiga (Broadbridge e Swanson, 2006; van Rhijn, 2014), e menor satisfação com os estudos (Butler, 2007).

Apesar de a lista de efeitos negativos decorrentes da conciliação do estudo com o trabalho ser extensa,

também foram identificados efeitos positivos dessa conciliação. Por exemplo, o trabalho parece ser importante na aquisição de novas competências e numa orientação mais clara em relação à carreira profissional por parte dos estudantes que trabalham, por comparação com os estudantes sem qualquer atividade profissional (Warren, 2002). Também Curtis e Shani (2002) e Hodgson e Spours (2001) encontraram resultados que apontam para o facto de os estudantes que trabalham apresentarem valores mais elevados de autoconfiança e competência para gerir relações sociais e questões financeiras, por comparação com os colegas que apenas estudam. Para além desses aspetos, no estudo de Hecht e McCarthy (2010), os estudantes que trabalham apresentam melhor capacidade para gerir o tempo. Por último, outros autores encontraram resultados que apontam para a importância que o contexto profissional tem para a recolha de dados e informações para a realização dos trabalhos académicos, bem como para o desenvolvimento de competências e experiências que são percebidas pelos trabalhadores estudantes como muito úteis para a seu desempenho académico (Hodgson e Spours, 2001). Globalmente, os resultados encontrados permitem não só corroborar a existência de aspetos negativos e positivos decorrentes da conciliação do trabalho com o estudo como antecipar a possibilidade da sua coocorrência. Partindo desse pressuposto, alguns estudos vieram confirmar essa possibilidade (Butler, 2007; Cinamon, 2016; Park e Sprung, 2013; Wyland, Lester, Mone e Winkel, 2013). Apesar da importância desses resultados para a análise das relações entre o trabalho e o estudo, as características dos estudantes do ensino superior e do seu contexto social e cultural não permitem que os resultados noutras realidades, nomeadamente as que têm longa tradição de conciliação do estudo com o trabalho, como é o caso dos Estados Unidos, possam ser extrapolados sem se proceder a uma análise específica junto desse grupo no seu contexto (Cinamon, 2016). É nesse sentido que, com base na revisão da literatura efetuada, se propõe um modelo concetual da relação entre o estudo e o trabalho, que se apresenta na seção seguinte.

Modelo Concetual de Relação entre Trabalho e Estudo

Nos estudos dedicados à análise do exercício simultâneo de vários papéis de vida destaca-se, desde logo, que cada um deles exige recursos que, no caso de serem escassos, possam dar origem a uma percepção de conflito de papéis (por exemplo, falta de tempo, de energia, etc.; Andrade, 2010; Edwards e Rothbard, 2000; Voydanoff,

2005). Apesar de ser a perspectiva que mais estudos tem incentivado, a análise das relações entre múltiplos papéis de vida não se circunscreve à perspectiva do conflito. Marks (1977) e, posteriormente, Greenhaus e Powel (2006) propõem que os recursos gerados num determinado papel de vida podem promover o exercício de outro papel num domínio de vida distinto do primeiro. Os autores defendem, assim, a existência de um modelo de enriquecimento que decorre do exercício simultâneo de mais de um papel de vida, por exemplo, o profissional e o familiar (Greenhaus e Powel, 2006). Um recurso é entendido como uma competência que pode ser utilizada quando é preciso resolver um problema ou lidar com uma situação específica sendo esses recursos os ativadores do processo de enriquecimento entre papéis. Greenhaus e Powel (2006) referem que podem ser gerados cinco tipos de recursos: competências e perspectivas, recursos físicos e psicológicos, recursos de capital social, flexibilidade e recursos materiais.

Se bem que os modelos apresentados se debruçam, especificamente, sobre as relações entre o papel profissional e o familiar, o seu quadro concetual tem também sido utilizado, por analogia, para a análise das relações entre o trabalho e o estudo (Butler, 2007; Cinamon, 2016). Desse modo, como Greenhaus e Beutell (1985) defendem, os recursos são, tanto ao nível físico como ao psicológico, finitos. Logo, a participação numa atividade profissional pode levar a momentos de conflito entre o trabalho e o estudo. Contudo, seguindo o modelo da expansão dos recursos de Marks (1977), a participação em múltiplos papéis de vida proporciona o desenvolvimento de recursos que potenciam a participação noutros papéis de vida através de um processo de enriquecimento. Assim, trabalhar pode gerar recursos importantes que podem ser utilizados com contexto académico. Com base nesses pressupostos e nos estudos empíricos realizados que encontraram tanto relações negativas como positivas entre o trabalho e o estudo, apresenta-se, de seguida, um modelo teórico-concetual de antecedentes desse conflito e do seu enriquecimento.

Antecedentes do Conflito Trabalho-Estudo

Número de horas de trabalho

No estudo de Orszag, Orszag e Whitmore (2001), 55 % dos estudantes que trabalhavam mais do que 35 horas por semana apresentavam pior desempenho

académico por comparação com os colegas que trabalhavam menos horas. Mais recentemente, no estudo de Cinamon (2016) e no estudo, para o contexto nacional, de Andrade (2016), o número de horas de trabalho surge como um preditor do conflito trabalho-estudo. Assim, assume-se que o número de horas de trabalho irá influenciar tal conflito.

Distanciamento Psicológico do Trabalho

Ao nível concetual, o sentimento individual de estar distanciado do ponto de vista emocional do contexto e das tarefas associadas ao trabalho corresponde ao distanciamento psicológico do trabalho (Sonnentag, Binnewies e Mojza, 2010). Sonnentag e Bayer (2005) sugerem que não estar fisicamente longe do trabalho não é suficiente para que este deixe de fazer parte das preocupações. O distanciamento psicológico do trabalho implica, desse modo, parar de pensar no trabalho ou em assuntos relacionados com ele (Sonnentag e Bayer, 2005; Sonnentag, Binnewies e Mojza, 2010; Sonnentag et al., 2008). O estudo de Sonnentag e Bayer (2005) permitiu concluir que, quando a preocupação com o trabalho fora do contexto profissional se mantém ao longo do dia, pode levar a que sinta maior dificuldade em relaxar e em envolver-se com outras tarefas. Assim, sugere-se uma relação negativa entre a ausência de distanciamento psicológico do trabalho e o conflito trabalho-estudo.

Antecedentes do Enriquecimento Trabalho-Estudo

Experiências de mestria/aprendizagem no trabalho

De acordo com Sonnentag e Bayer (2005), experiências de aprendizagem referem-se a atividades desafiadoras diferentes do contexto profissional. Elas implicam enfrentar novos desafios, alargar horizontes e aprender algo novo, e podem gerar sentimentos de competência (Sonnentag, Binnewies e Mojza, 2010; Fritz e Sonnentag, 2006). Apesar da definição aqui apresentada se reportar a experiências fora do contexto profissional, este também pode ser um espaço onde a dedicação e o investimento podem facilitar o desenvolvimento de recursos, capacidades e competências. Nesse sentido, adotando o conceito de experiências de mestria no contexto de trabalho,

considera-se que estas estarão associadas ao enriquecimento da relação trabalho-estudo.

Apoio dos colegas

Vários estudos documentaram que estudantes que trabalham não se envolvem tanto nas atividades acadêmicas, por comparação com os outros estudantes, sendo que isso afeta negativamente a sua capacidade de interação social com os colegas (Ögren, 2003). Contudo, o estudo de Van Stone, Nelson e Niemann (1994) constatou que o apoio dado pelos colegas do curso é um fator que contribui fortemente para o sucesso acadêmico. Outro estudo revelou que o apoio dado pelos colegas contribui para a satisfação com a instituição de ensino superior (Ögren, 2003), sendo esses resultados mais notórios para as estudantes do sexo feminino. Outros estudos identificaram que o apoio formal e informal dado pelos pares exercem um efeito de modelagem que se associa a uma melhoria da satisfação dos alunos, da sua integração social e do sucesso acadêmico (Clark, Andrews e Gorman, 2013), além de contribuir para a redução do conflito trabalho-estudo (Andrade, 2016). Com base no exposto, postula-se que o apoio dado pelos colegas de turma estará relacionado positivamente com o enriquecimento trabalho-estudo.

Autoeficácia acadêmica

Vários estudos destacam a importância não só dos fatores individuais, mas também do contexto acadêmico como dimensões que influenciam a adaptação e o sucesso escolar em trabalhadores estudantes (Bye, Pushkar e Conway, 2007; Carney-Crompton e Tan, 2002; Hammer, Grigsby e Woods, 1998). A autoeficácia, tal como é definida no âmbito da teoria social cognitiva de carreira, está relacionada com as crenças que melhoram a disposição dos indivíduos para iniciar comportamentos específicos, persistência e reações emocionais perante barreiras e conflitos. O estudo de Zajacova, Lynch e Espenshade (2005) encontrou uma ligação entre as crenças de autoeficácia e o sucesso escolar, em que aquelas se revelaram como um forte preditor de sucesso acadêmico dos estudantes que trabalham. O poder preditivo da autoeficácia sobre a persistência, sucesso e bem-estar é particularmente relevante nos domínios do desempenho acadêmico (Multon, Brown e Lent, 1991; Zimmerman e Cleary, 2006). Assim, considera-se que a autoeficácia acadêmica estará negativamente

correlacionada com o conflito trabalho-estudo, e positivamente, com o enriquecimento dessa relação.

Por último, o modelo teórico que se apresenta considera a satisfação com o desempenho acadêmico como sendo influenciada pelas variáveis antecedentes já explicitadas. O estudo de Van Rhijn (2014), de natureza qualitativa, efetuado com estudantes trabalhadores, identificou que a satisfação global com a escola foi influenciada pelo sentimento de ser capaz de integrar a frequência do ensino superior sem grandes conflitos com outros papéis da vida e ser capaz de obter bons resultados acadêmicos. O mesmo estudo identificou, também, que perspetivar benefícios atuais e futuros decorrentes da aposta da educação concorria de forma positiva para a satisfação com a formação (Van Rhijn, 2014). Nessa linha, Cinamon (2016) também encontrou resultados, junto de uma amostra de trabalhadores estudantes, que relacionam o baixo conflito entre trabalho-estudo e a facilitação trabalho-estudo com o sucesso acadêmico e a satisfação geral com a vida. Dessa forma, o conflito em questão bem como o enriquecimento dessa relação estarão associados com a satisfação com o desempenho acadêmico; no primeiro caso, de forma negativa e, no segundo caso, de forma positiva.

Método

Participantes

Os dados deste estudo foram recolhidos junto de uma amostra de 87 estudantes do ensino superior ao nível do 1º ciclo de formação em regime diurno e pós-laboral, de ambos os sexos (24 homens e 63 mulheres). As idades variam entre um mínimo de 19 anos e um máximo de 37, sendo a média de idades de 27.21 anos (desvio-padrão = 1.31). No que se refere à situação residencial, cerca de metade da amostra vive com os pais (28 %), com o/a cônjuge ou namorado/a (15 %) ou sozinho/a (8 %). Os restantes afirmaram viver com colegas/amigos (49 %), embora só o façam durante o período em que estão deslocados para estudar. Relativamente ao estatuto parental, 16 % são pais. Quanto ao número médio de horas de trabalho por semana, durante o semestre, 23 % afirmam trabalhar em média entre 35 a 40 horas, sendo que os restantes 77 % trabalham em média 20 horas. No que diz respeito ao tipo de trabalho exercido pelos estudantes, predomina o comércio e vendas promocionais (45 %), seguido da restauração e bares (27 %), telecomunicações (10 %) e outros (por exemplo,

reposição de stocks, organização de eventos, etc.; 18 %). Constatase, ainda, que 8 % dos estudantes são bolseiros da ação social escolar e 14 % usufruem do estatuto de trabalhador-estudante.

Instrumentos

Conflito trabalho-estudo e enriquecimento trabalho-estudo.

Baseada na escala de conflito e enriquecimento trabalho-família desenvolvida originalmente por Carlson, Kacmar, Holliday-Wayne e Grzywacz (2006), uma versão constituída por 18 itens (9 itens para a dimensão do conflito e 9 itens para a dimensão do enriquecimento), adaptada da escala original com a respetiva substituição do domínio da família pelo domínio dos estudos, foi usada no presente estudo. Os itens de ambas as escalas foram respondidos numa escala de Likert com cinco pontos (1= discordo totalmente até 5= concordo totalmente), com valores de consistência interna de $\alpha = .85$ para a escala de conflito trabalho-estudo e $.81$ para a escala de enriquecimento trabalho-estudo. Exemplos de itens para o conflito: “O trabalho afasta-me das atividades académicas mais do que eu gostaria”; para o enriquecimento: “O trabalho ajuda a ganhar perspetiva sobre vários temas, o que me ajuda como estudante”.

Experiência de mestria/aprendizagem no trabalho.

No presente estudo, foram usados quatro itens adaptados para o contexto de trabalho da Escala de Experiências de Recuperação de Sonnentag e Fritz (2007). Os itens foram respondidos numa escala de Likert com cinco pontos (1= discordo totalmente até 5= concordo totalmente), com valores de consistência interna de $\alpha = .84$. Exemplo de um item: “No meu trabalho, faço atividades que me desafiam”.

Distanciamento psicológico do trabalho.

Foram usados quatro itens adaptados da Escala de Experiências de Recuperação de Sonnentag e Fritz (2007). Os itens foram respondidos numa escala de Likert com cinco pontos (1= discordo totalmente até 5= concordo totalmente), com valores de consistência interna de $\alpha = .79$. Exemplo de um item: “Não penso de todo no trabalho”.

Satisfação com a escola.

Para avaliar esta dimensão, foram utilizados três itens adaptados da escala Butler (2007) na qual se pedia que, numa escala de Likert com sete pontos (1= completamente insatisfeito até 7= extremamente satisfeito), o estudante se posicionasse quanto ao seu grau de satisfação com a escola. Exemplo de um item: “Estou satisfeito com a formação que é ministrada nesta escola”.

Autoeficácia académica.

Foram usados seis itens adaptados da Escala de Autoeficácia Académica de Zajacova, Lynch e Espenshade (2005). Os itens foram respondidos numa escala de Likert com cinco pontos (1= discordo totalmente até 5= concordo totalmente), com valores de consistência interna de $\alpha = .84$. Exemplo de item: “Sinto que sou capaz de alcançar com sucesso os meus objetivos académicos”.

Apoio por parte dos colegas.

Foram usados seis itens da versão adaptada da Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS), elaborada por Van Rhiijn e Lero (2009). Os itens foram respondidos numa escala de Likert com cinco pontos (1= discordo totalmente até 5= concordo totalmente), com valores de consistência interna de $\alpha = .87$. Exemplo de item: “Sinto que tenho colegas na escola com quem posso contar”.

Procedimento

Dado que o estudo foi efetuado junto de uma amostra de conveniência, os dados foram recolhidos a partir de solicitações individualizadas em contextos de estudo (por exemplo, no final de um aula prática). O preenchimento do instrumento foi precedido de uma breve exposição do objetivo do estudo e das condições de participação, sendo ainda assegurada a confidencialidade e o anonimato das respostas.

Resultados

Considerando que o objetivo do estudo foi testar um modelo teórico de antecedentes do conflito trabalho-estudo e do enriquecimento trabalho-estudo, elaborouse um modelo que foi testado com recurso a equações estruturais. Essa opção deve-se ao facto de este permitir

inferir que as relações assumem as condições necessárias para causalidade e sendo uma conjugação entre *path analysis* e a análise fatorial confirmatória (Kline, 2011). Na análise do modelo obtido, existem diversos índices que avaliam a qualidade de ajustamento do modelo aos dados. Contudo, não existem índices considerados ideais para a avaliação de um determinado modelo pelo que, na avaliação geral do modelo, deve ter-se em conta

diversos índices, não se restringindo a um particular (Kline, 2011). Desse modo, no presente estudo, foram considerados um índice de ajustamento absoluto (χ^2/df , Goodness of Fit Index —GFI— e Root Mean Square Error of Approximation —RMSEA—) e um de ajustamento incremental (Comparative Fit Index —CFI—; Hair et al., 2009).

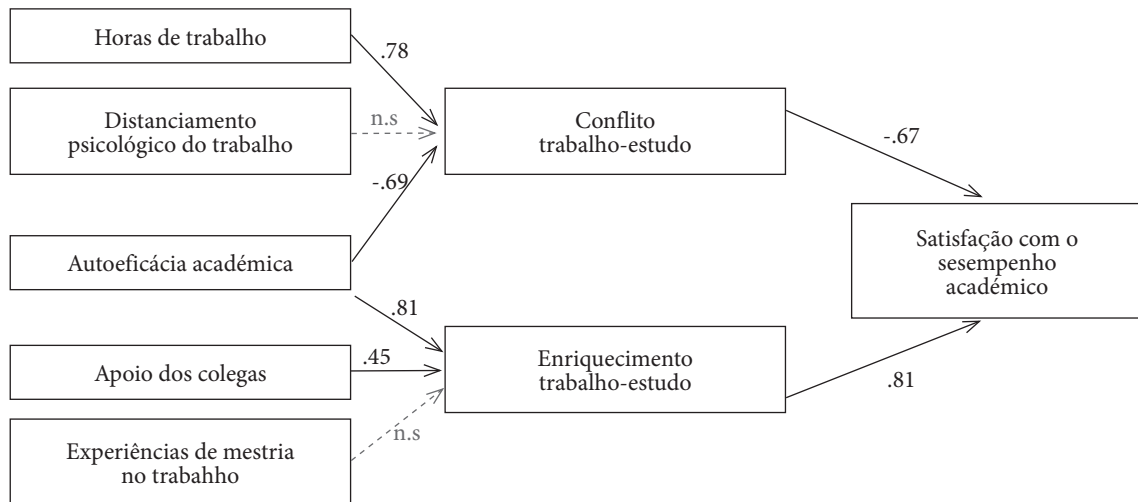


Figura 1. Diagrama de pistas causais do modelo de antecedentes do conflito trabalho-estudo e do enriquecimento trabalho-estudo. n.s. – não significativo. Elaboração própria

O modelo obtido apresentou bons índices de ajustamento, respetivamente $\chi^2/df=1.98$, $RMSEA=.000$ e $CFI=.95$.

Desse modo, passa-se à análise do peso de variáveis antecedentes em cada uma das dimensões em estudo de acordo com as hipóteses previamente formuladas. Tal como previsto, tanto o número de horas de trabalho ($\beta=-.78$, $p<.000$) como a autoeficácia académica ($\beta=-.69$, $p<.001$) contribuem para o conflito trabalho-estudo. Contudo, contrariamente ao esperado, o distanciamento psicológico do trabalho não apresentou uma relação significativa como tal conflito. Ao nível dos antecedentes do enriquecimento trabalho-estudo, verificou, como esperado, que a autoeficácia académica ($\beta=.81$, $p<.000$) e o apoio dado pelos colegas ($\beta=.45$, $p<.001$) contribuem para o enriquecimento trabalho-estudo, o mesmo resultado não aconteceu para as experiências de mestria no trabalho, que não apresentaram uma relação significativa com o enriquecimento trabalho-estudo. Ainda de acordo com as hipóteses formuladas, tanto o conflito

trabalho-estudo ($\beta=-.67$, $p<.001$) como o enriquecimento trabalho-estudo ($\beta=.81$, $p<.001$) encontram-se relacionados com a satisfação com o desempenho académico.

Discussão

O objetivo do presente estudo foi testar, junto de uma amostra de estudantes que trabalham, um modelo de antecedentes do conflito trabalho-estudo e do enriquecimento trabalho-estudo. Tal como previsto, o número de horas de trabalho contribui para o aumento do conflito em questão. Esse resultado coincide com os de outros estudos realizados em diferentes contextos culturais (Cinamon, 2016; Van Rhjin, 2014; Andrade, 2016) e destaca a importância de se perceber o modo como o trabalho e as suas características (horários, exigências, tarefas, entre outras) podem afetar negativamente o sucesso dos estudantes do ensino superior. Como referem McNall e Michel (2011), o número de estudantes que

trabalham durante o semestre tem vindo a aumentar em vários países, sendo possível que Portugal acompanhe essa tendência. Assim, importa perceber essa realidade de forma mais aprofundada, sobretudo, junto dos estudantes que, por questões associadas ao tipo de trabalho e/ou contexto em que este é exercido, não podem acompanhar com regularidade as tarefas académicas. A importância identificada do número de horas de trabalho e o conflito trabalho-estudo deverá, então, ser alvo de mais investigações a fim de se perceber o modo como essa dimensão pode contribuir para as tensões sentidas pelos estudantes para conciliar o trabalho com o estudo, relação que pode mesmo comprometer os seus percursos académicos e o seu bem-estar.

Um outro resultado que se destaca é o facto de o distanciamento psicológico do trabalho não apresentar uma relação significativa com o conflito estudo-trabalho. Esse resultado está em linha com os resultados encontrados no estudo de Andrade (2016), nos quais essa variável também não apresentou uma relação com o conflito trabalho-estudo. Segundo Andrade (2016), uma possível explicação para esse resultado pode estar associada à tipologia de atividades profissionais exercidas por esses estudantes. Tal como no estudo de Andrade (2016), neste estudo também a maioria das atividades profissionais centra-se em trabalho por turnos ou trabalho temporário. Como referem Greenberger e Goldberg (1989), o trabalho efetuado por estudantes tem um carácter essencialmente prático associado à obtenção de recursos económicos. Essa realidade também poderá estar presente na tipologia de atividades profissionais exercidas pelos estudantes deste estudo já que, quando questionados sobre o tipo de atividades profissionais que exercem, referem essencialmente tarefas no setor comercial (por exemplo, vendas, promoções, atendimento telefónico, atendimento em restaurantes de fast-food, etc.). Saliente-se, também, que as experiências de mestria/aprendizagem no local de trabalho não apresentam uma relação positiva com o enriquecimento trabalho-estudo. Esse resultado, contrário ao esperado, vem reforçar a noção de que o trabalho realizado pelos estudantes, tal como foi identificado no estudo de Greenberger e Goldberg (1989), não requer, na maioria dos casos, desenvolvimento de competências que possam ser transferidas para o contexto da formação académica ou ainda para futuras atividades profissionais e que requer apenas disponibilidade de horário.

O apoio dos colegas apresentou uma relação positiva com o enriquecimento trabalho-escola. Esse resultado segue o que foi encontrado noutros

estudos que constaram que o apoio dado pelos colegas do curso contribui para a existência de experiências e sentimentos positivos de integração dos vários papéis da vida (Van Rhijn, 2014), estando, também, associado à satisfação com o desempenho académico (Ögren, 2003) e ao menor conflito trabalho-estudo (Andrade, 2016). Tal como esperado, a autoeficácia surge relacionada negativamente com o conflito trabalho-estudo e positivamente com o enriquecimento dessa relação. Desse modo, os resultados encontrados destacam a importância dessa dimensão na análise das relações entre o trabalho e o estudo. A autoeficácia, tal como é definida no âmbito da teoria social cognitiva de carreira, está relacionada com as crenças que melhoram a disposição dos indivíduos para iniciar comportamentos específicos, persistência e reações emocionais perante barreiras e conflitos. Como revelou Zajacova, Lynch e Espenshade (2005), as crenças de autoeficácia e sucesso escolar surgem como um preditor de sucesso académico dos estudantes que trabalham. No presente estudo, destacou-se, também, a importância dessa dimensão na redução da perceção do conflito e entre papéis e na transferência de aspetos positivos associados às experiências profissionais para o estudo. Por último, os resultados apontam para a importância de analisar o conflito trabalho-estudo e o enriquecimento trabalho-estudo como variáveis que contribuem para a satisfação com o desempenho académico. Os resultados encontrados estão em linha com outros estudos que destacam a importância de se considerar as relações positivas e negativas entre o papel de estudante com outros papéis (Cinamon, 2016; Butler, 2007; Van Rhijn, 2014) para melhor se perceber a conciliação do trabalho com o estudo, bem como a importância de reduzir o conflito dessa relação e aumentar o enriquecimento dela de modo a potenciar a satisfação com o desempenho académico desses estudantes.

Conclusão

Apesar de o presente estudo ter produzido resultados que contribuem para uma melhor compreensão dos antecedentes do conflito trabalho-estudo e do enriquecimento trabalho-estudo em estudantes do ensino superior, as suas implicações devem ser extrapoladas com precaução. A natureza deste estudo é exploratória e, como tal, será importante no futuro que ele seja efetuado junto de amostras de maior dimensão de modo a melhorar a precisão da estimativa de parâmetros do modelo. Para além desse aspeto, também será

importante que o modelo passe a integrar uma bidirecionalidade das relações entre o trabalho e o estudo de forma a ter uma compreensão mais abrangente das relações em causa. Essas inclusões podem possibilitar a construção de um modelo mais abrangente que possa servir de base para orientar programas de intervenção no contexto do ensino superior bem como nos contextos profissionais, com o objetivo de apoiar essa população para concluir o ensino superior com menos conflitos entre papéis e maior enriquecimento pessoal.

As conclusões deste estudo sugerem, de algum modo, que a flexibilidade institucional em relação a determinados fatores como, por exemplo, o horário de aulas em regime pós-laboral, bem como a formação noutro tipo de modelos (por exemplo, educação a distância), podem ser opções que permitem ao público dos trabalhadores-estudantes integrar de forma mais equilibrada as exigências associadas ao estudo com as exigências do trabalho. Ainda, a prestação de serviços de apoio formal e as informações direcionadas a esse público específico (por exemplo, através de grupos de mentoria) poderá contribuir para fomentar o sentimento de inclusão social que favorece uma vivência mais satisfatória do percurso no ensino superior. Tendo em conta que as instituições de ensino superior pretendem proporcionar, cada vez mais, opções que facilitem a aprendizagem ao longo da vida, mais investigações junto da população estudantil que concilia os estudos com o trabalho são decisivas para aprofundar o conhecimento do modo como o trabalho pode influenciar negativa e positivamente o estudo com o objetivo de promover práticas educacionais e organizacionais que se orientem para modelos inclusivos para a diversidade dos seus públicos.

Referências

- Amorim, J. P., Azevedo, J. e Coimbra, J. (2010). On the opening of higher education institutions to new publics: the Portuguese case. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 9, 83-103. Recuperado de <http://www.candidaturas.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE0905OnOpeningHigherEducationInstitutions.pdf>.
- Andrade, C. (2010). Transição para a Idade Adulta: das Condições Sociais às Implicações Psicológicas. *Análise Psicológica*, 28, 255-267. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312010000200002.
- Andrade, C. (2016). Trabalhar e estudar no ensino superior: Estudo exploratório de preditores do conflito trabalho-estudo. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 240-254.
- Barke, M., Braidford, P., Houston, M., Hunt, A., Lincoln, I., Morphet, C. e Walker, A. (2000). *Students in the Labour Market. Nature, Extent and Implications of Term-Time Employment among University of Northumbria Undergraduates*. Grã-Bretanha: Departamento de Educação e Emprego. Recuperado de <https://goo.gl/qS5to4>.
- Broadbridge, A. e Swanson, V. (2006). Managing two roles: A theoretical study of students' employment whilst at university. *Community, Work and Family*, 9, 159-179. doi: 10.1080/13668800600586878.
- Butler, A. B. (2007). Job characteristics and college performance and attitudes: A model of work-school conflict and facilitation. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 500-510. doi: 10.1037/0021-9010.92.2.500.
- Bye, D., Pushkar, D. e Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141-158. doi: 10.1177/0741713606294235.
- Carlson, D. S., Kacmar, K. M., Holliday-Wayne, J. e Grzywacz, J. G. (2006). Measuring the positive side of the work-family interface: Development and validation of a work-family enrichment scale. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 131-164. doi: 10.1016/j.jvb.2005.02.002.
- Carney-Crompton, S. e Tan, J. (2002). Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly*, 52(2), 140-154. doi: 10.1177/074-1713602052002005.
- Cinamon, R. (2016). Integrating work and study among young adults: Testing an empirical model. *Journal of Career Assessment*, 24(3), 527-542. doi: 10.1177/1069072715599404.
- Clark, R., Andrews, J. e Gorman, P. (2013). Tackling transition: the value of peer mentoring. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(1), 57-75. doi: 10.5456/WPLL.14.S.57.
- Curtis, S. e Shani, N. (2002). The effect of taking paid employment during term-time on students' academic studies. *Journal of Further and Higher Education*, 26(2), 129-138. doi: 10.1080/03098770220129406.
- Derous, E. e Ryan, A. M. (2008). When earning is beneficial for learning: The relation of employment and leisure activities to academic outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 118-131. doi: 10.1016/j.jvb.2008.02.003.
- Edwards, J. R. e Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between

- work and family constructs. *Academy of Management Review*, 25(1), 178-199.
- Fritz, C. e Sonnentag, S. (2006). Recovery, well-being, and performance-related outcomes: The role of workload and vacation experiences. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 936-945. doi: 10.1037/0021-9010.91.4.936.
- Greenhaus, J. H. e Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(1), 72-92. doi: 10.5465/AMR.2006.19379625.
- Greenberger, E. e Goldberg, W. A. (1989). Work, parenting, and the socialization of children. *Developmental Psychology*, 25(1), 22-35. doi: 10.1037/0012-1649.25.1.22.
- Greenhaus, J. H. e Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88. doi: 10.5465/AMR.1985.4277352.
- Hall, R. (2010). The work-study relationship: Experiences of full-time university students undertaking part-time employment. *Journal of Education and Work*, 23(5), 439-449. doi: 10.1080/13639080.2010.515969.
- Hammer, L. B., Grigsby, T. D. e Woods, S. (1998). The conflicting demands of work, family, and school among students at an urban university. *The Journal of Psychology*, 132(2), 220-226. doi: 10.1080/00223989809599161.
- Hecht, T. D. e McCarthy, J. M. (2010). Coping with employee, family, and student roles: Evidence of dispositional conflict and facilitation tendencies. *Journal of Applied Psychology*, 95(4), 631-637. doi: 10.1037/a0019065.
- Hodgson, A. e Spours, K. (2001). Part-time work and full-time education in the UK: The emergence of a curriculum and policy issue. *Journal of Education and Work*, 14(3), 373-388. doi: 10.1080/13639080120086157.
- Lingard, H. (2007). Conflict between paid work and study: Does it impact upon students' burnout and satisfaction with university life? *Journal of Education in the Built Environment*, 2(1), 90-109.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 3ª ed. rev. Nova York, NY: Guilford Press.
- Markel, K. S. e Frone, M. R. (1998). Job characteristics, work-school conflict, and school outcomes among adolescents: Testing a structural model. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 277-287.
- Marks, S. R. (1977). Multiple roles and role strain: Some notes on human energy, time and commitment. *American Sociological Review*, 42(6), 921-936.
- Martins, S. Mauritti, R. e Costa, A. F. (2005). *Condições socioeconômicas dos estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior.
- McNall, L. A. e Michel, J. S. (2011). A dispositional approach to work-school conflict and enrichment. *Journal of Business and Psychology*, 26(3), 397-411.
- Multon, K. D., Brown, S. D. e Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38. Recuperado de <https://goo.gl/nPTJvW>.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2013). *Education at a glance*. Paris: OCDE.
- Ögren, C. A. (2003). Rethinking the Nontraditional Student form a Historical Perspective: State Normal Schools in the Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries. *The Journal of Higher Education*, 74(6), 640-664. doi: 10.1353/jhe.2003.0046.
- Orszag, J. M., Orszag, P. R. e Whitmore, D. M. (2001). *Learning and earning: working in college*. Recuperado de <http://www.brockport.edu/career01/upromise.htm>.
- Park, Y. e Sprung, J. M. (2013). Work-school conflict and health outcomes: Beneficial resources for working college students. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(4), 384-94. doi: 10.1037/a0033614.
- Sonnentag, S. e Bayer, U. V. (2005). Switching off mentally: Predictors and consequences of psychological detachment from work during off-job time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 393-414. Recuperado de <https://goo.gl/BsY96Q>.
- Sonnentag, S., Binnewies, C., e Mojza, E. J. (2008). "Did you have a nice evening?" A day-level study on recovery experiences, sleep, and affect. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 674-684. doi: 10.1037/0021-9010.93.3.674.
- Sonnentag, S. e Fritz, C. (2007). The recovery experience questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 204-221. doi: 10.1037/1076-8998.12.3.204.
- Sonnentag, S., Binnewies, C. e Mojza, E. J. (2010). Staying well and engaged when demands are high: The role of psychological detachment. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 965-976. doi: 10.1037/a0020032.
- Van Rijn, T. e Lero, D. (2009). School-Family Conflict and Enrichment in Undergraduate Student Parents. Comunicação apresentada no International Community, Work & Family Conference, 16-18 de abril, Utrecht, Holanda.

- Van Rhijn, T. (2014). Barriers, Enablers, and Strategies for Success Identified by Undergraduate Student Parents. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 5(1), 1-10. Recuperado de https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/bitstream/handle/10214/8750/vanRhijn_2014.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
- Van Stone, N., Nelson, J. R. e Niemann, J. (1994). Poor single-mother college students' views on the effect of some primary sociological and psychological belief factors on their academic success. *The Journal of Higher Education*, 65(5), 571-584. doi: 10.2307/2943779.
- Voydanoff, P. (2005). Work demands and work-to-family and family-to-work conflict: Direct and indirect relationships. *Journal of Family Issues*, 26(6), 707-726. doi: 10.1177/0192513X05277516.
- Warren, S. R. (2002). Stories from the classrooms: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons*, 80(3), 109-116.
- Wyland, R. L., Lester, S. W., Mone, M. A. e Winkel, D. E. (2013). Work and school at the same time? A conflict perspective of the work-school interface. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(3), 346-357. doi: 10.1177/1548051813484360.
- Zajacova, A., Lynch, S. M. e Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706. doi: 10.1007/s11162-004-4139-z.
- Zimmerman, B. J. e Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. Em F. Pajares e T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: IAP.